

Gieseke, Wiltrud

Zur Notwendigkeit und zu den Hindernissen von empirischen pädagogischen Realanalysen

Deutscher Volkshochschul-Verband <Frankfurt am Main> [Hrsg.]: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt (Main) : Pädag. Arbeitsstelle 1990, S. 71-77



Quellenangabe/ Reference:

Gieseke, Wiltrud: Zur Notwendigkeit und zu den Hindernissen von empirischen pädagogischen Realanalysen - In: Deutscher Volkshochschul-Verband <Frankfurt am Main> [Hrsg.]: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt (Main) : Pädag. Arbeitsstelle 1990, S. 71-77 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-16887 - DOI: 10.25656/01:1688

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-16887>

<https://doi.org/10.25656/01:1688>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zur Notwendigkeit und zu den Hindernissen von empirischen pädagogischen Realanalysen

Wenn es keinen bildungspolitischen Anstoß für Zukunftsentwürfe gibt, was gegenwärtig der Fall ist, dann stellen sich bei Erziehungswissenschaftlern Selbstwertprobleme ein. Die Sinnhaftigkeit der eigenen Arbeit erweist sich dann deutlich als abhängig von politischen Außeninstanzen. Nicht zuletzt aus diesem Grund fühlt man sich relativ allein gelassen, wenn man sich mit dem erwachsenenpädagogischen Alltag empirisch auseinandersetzen will. Im gängigen Strom des Interesses an Bildung wäre man allenfalls noch mit soziologischen und sozialpsychologischen Studien. Erwachsenenpädagogisches Herangehen verlangt dagegen eher danach, Konzepte und didaktische Prinzipien zu entwickeln und zu kritisieren, und dies wiederum im Rückgriff auf sozialwissenschaftliche Theorien. Die konkreten Realisierungen von pädagogischen Prinzipien finden selbst bei Praktikern selten Aufmerksamkeit. Sie gelten bereits als realisiert, wenn Erwachsenenpädagogen sie öffentlich vertreten und im politischen Feld durchsetzen. Hierzu ist gesellschaftspolitische Unterstützung nötig. Die Gründe der gegenwärtig geringen gesellschaftlichen Resonanz der Erziehungswissenschaften liegen meiner Ansicht nach weniger darin, daß sie keine Antworten auf die Gegenwart und für die Zukunft haben, sondern daß sie in den letzten Jahrzehnten zu viele Konzepte angeboten hatten, die gegenwärtig nicht mehr gefragt sind, aber kontinuierlich verfolgt werden sollten. Beim Aufarbeiten der jüngsten Vergangenheit sind aber Differenzierungen nötig. Dies fordert zu verstärkten theoretischen und empirischen Aktivitäten heraus. Mir scheint es notwendig zu sein, sich um die pädagogische Realität zu bemühen. Die vorfindliche pädagogische Wirklichkeit ist der Ort, wo sich die gesellschaftlichen Widersprüche manifestieren, soweit sie die Bildungsprobleme betreffen. Sie verdient gerade in Zeiten geringer bildungspolitischer Unterstützung ein aufmerksames Interesse.

Was hindert Erwachsenenbildner, sich über empirische Realanalysen dieser inneren pädagogischen Arbeit zuzuwenden?

Drei Gründe lassen sich unterscheiden:

1. Es gibt in der Erwachsenenbildung Widerstände gegenüber der Forschung. Man hat Angst vor entlarvenden, die Institution in Frage stellenden Ergebnissen.
2. Der Institutionalisierungsprozeß der Erwachsenenbildung als politischer Durchsetzungsprozeß ließ erst nachgeordnet empirische pädagogische Forschungsaktivitäten in der Weiterbildung zu.
3. Die Auslegung des Theorie- und Praxisverhältnisses in der systematischen Pädagogik, die Distanz zur empirischen Erschließung pädagogischen Handelns haben Auswirkungen auf die Teildisziplin Erwachsenenbildung.

Zu 1) Widerstände der Praxis gegenüber der Forschung

Die Öffnung der Weiterbildungsinstitutionen für empirische Studien setzt Vertrauen voraus. Es gab und gibt viele negative Beispiele dafür, daß Wissenschaftler aufgrund mangelnden Verständnisses der komplexen Abhängigkeitsverhältnisse in Institutionen (Gerdes 1979) Schaden anrichten und dadurch nicht nur die institutionellen Türen für die Forschung verschließen, sondern auch die Glaubwürdigkeit wissenschaftlicher Ergebnisse bei den Praktikern in Frage stellen (vgl. Tietgens u.a. 1986). Forschungsethische Fragen im weitesten Sinne sind hier betroffen, die über das hinausgehen, was in der veröffentlichten Literatur über Interviewtechnik und Interviewverhalten bereits thematisiert wird (Hopf/Weingarten 1979).

Es geht nicht darum, sich bei den eigenen Forschungsaktivitäten institutionellen oder anderen Ansprüchen zu beugen, sondern sich von wissenschaftlicher Naivität zu befreien, wenn man ein

komplexes Feld praktischen Handelns, an dem viele beteiligt sind, erforschen will. Eine vermeintlich Sicherheit gebende Parteilichkeit kann leicht dazu führen, daß man, auf welche Seite man sich auch immer stellt, gerade von dieser Seite mißverstanden und angegriffen wird. Forschung muß konsequent das eigene Erkenntnisinteresse definieren, um Wahrheitsfindung bemüht sein, und die inneren Zusammenhänge im Zusammenspiel aller beteiligten Personen aufzudecken versuchen. Forschung im Bildungsbereich bleibt nur insoweit parteilich, als es ihr um Bildsamkeit und Kritikfähigkeit der Gesellschaftsmitglieder geht.

Dies bedeutet nicht, für bestimmte gesellschaftliche Gruppen Ziele vorzuformulieren oder vorhandene Ziele kritiklos zu übernehmen. Denn die Folgen von Abhängigkeit setzen sich auch in den Köpfen derjenigen fest, mit denen man sich identifizieren will. Forschung, die in diesem Sinne ihren eigenen Standort definiert, ohne sich einbinden zu lassen, die sich aber sehr wohl ethisch und wissenschaftstheoretisch gebunden weiß, liefert langfristig die brauchbarsten Ergebnisse, um qualifizierter und reflektierter die Bildungsarbeit von Pädagogen zu unterstützen.

Wenn empirische pädagogische Forschung einen Stellenwert bekommen soll, muß sie Ursachen ergründen, mögliche Wirkungen angeben können. Im Sinne von Bourdieu sollte den relationalen Verhältnissen über Mikroanalysen auch in der pädagogischen Forschung Beachtung geschenkt werden. Für die Erwachsenenbildung heißt das aus meiner Sicht, den Wegen kommunikativer Realisierungen eines Bildungsangebotes von der Idee bis zur Umsetzung und zur Wirkung zu folgen. Ich nenne es, methodisch gewendet, *Perspektivverschränkung*.

Wenn die Praxis dieses zuläßt und die Wissenschaft Entsprechendes zu leisten beabsichtigt, kann die Weiterbildung auf diesem Weg aus dem verschleiernenden politischen "Legitimationsformenzwang" beim Begründen und Durchsetzen von Konzepten befreit werden. Nun liegen die Probleme der Weiterbildungspraxis, eine solche Forschung zuzulassen, aber vor allem darin, daß die Institutionen selber einen gesellschaftlich höchst labilen Status haben und keineswegs unabhängig von wechselnden politischen Machtverhältnissen existieren. Erwachsenenbildung als kontinuierliches Angebot ist, egal in welcher Trägerhand, nicht eine wie selbstverständlich akzeptierte Institution. Erwachsenenbildung in jeder institutionellen Variante braucht deshalb Schutz, sie muß ihren gesellschaftlichen Platz auch heute immer wieder absichern und erkämpfen.

Die Erwachsenenbildung kann aus verständlichen Gründen empirische Analysen nur zulassen, wenn sie dadurch nicht beeinträchtigt oder der öffentlichen Diskreditierung preisgegeben wird. Sie sollte aber in der gegenwärtigen Phase der relativen Stabilisierung gerade aus Gründen der Professionalität Forschungsaktivitäten im pädagogischen Feld zulassen, um Wissensfundamente zur Stabilisierung der Profession zur Verfügung zu stellen. Außerdem sollte sie sich vor den "Machern" schützen, denen mehr am "Warenumschlag" Bildung als an der geleisteten Bildungsarbeit gelegen ist.

Zu 2) Der Institutionalisierungsprozeß der Erwachsenenbildung als politischer Durchsetzungsprozeß mit nachgeordneten pädagogischen Forschungsinteressen

Ich gehe davon aus, daß entsprechend dem jeweiligen Entwicklungsstand des politischen Durchsetzungsprozesses für Erwachsenenbildung unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen oder Disziplinvertreter zuständig waren und wir heute mit einem interdisziplinären Erbe in der Erwachsenenbildung arbeiten, das ein unbefangenes Forschen und Denken möglich machen könnte.

In den 50er und 60er Jahren knüpfte man wesentlich an Diskussionen aus der Weimarer Zeit an. Die Arbeitsformen erweiterten sich, Vorträge, Arbeitsgemeinschaften wurden ergänzt durch Seminare, die man Kurse nannte. Die politischen gesellschaftlichen Funktionen traten zurück. Die Aufgaben der Erwachsenenbildung individualisierten sich entsprechend der Nachfrage. Dieser Individualisierungsprozeß mit dem Ziel der breiten instrumentellen Nutzung von Bildung (sowohl als berufliche als auch als allgemeine), drückte sich auch darin aus, daß der Bildungsbegriff um den Lernbegriff erweitert wurde (Raapke 1979).

Sozialwissenschaftliche Forschung ging in dieser Zeit, soweit sie die Weiterbildung betraf, den Bildungsvorstellungen, den Bildungswertschätzungen und den konkreten Weiterbildungsmotivationen nach und fand auch hier eher individuell differenzierte Vorstellungen (Schulenberg/Loeber/Loeber-Pautsch 1978). Im Zuge der Studentenbewegung verstärkten sich Bemühungen, die an die Tradition der Arbeiterbewegung und deren Arbeitsformen anknüpften, um gesellschaftliche Emanzipationsbestrebungen über Bildung einlösen zu können. Bildung erhielt wieder explizit eine politische Funktion. Sozialwissenschaftliche Untersuchungen ermittelten die defizitäre Beteiligung der Arbeiterschicht an der Erwachsenenbildung. Der politische Anspruch des Rechts auf Bildung für alle, die erforschte hohe Bildungsmotivation in der Bevölkerung verlangten nach Aktivitäten, um breiteren Bevölkerungsschichten einen Zugang zur Bildung zu ermöglichen. Als Schritte in diese Richtung galten die Institutionalisierung, die öffentliche Finanzierung und die Professionalisierung. Sozialwissenschaftliche Forschungsaktivitäten und politische Initiativen unterstützten sich in diesem Prozeß gegenseitig. Bildung und Lernen wurden nicht mehr nur der Kindheit und der Jugend zugebilligt. Bildsamkeit galt als Potential in allen Lebensphasen (vgl. Schulenberg 1957).

Technologische Veränderungen und Demokratisierungsansprüche trafen sich im Interesse an der Lernfähigkeit von Erwachsenen. Eine Reihe lernpsychologischer Studien Ende der 60er Jahre, Anfang der 70er Jahre (Thomae, Lehr, Skowronek), die das Erwachsenenalter und den Alterungsprozeß betreffen, verdanken diesem gesellschaftlichen Hintergrund ihr Entstehen. Bildung konnte nicht mehr bestimmten Bevölkerungsschichten vorbehalten bleiben, eine quasi natürliche Auslese des Begabungspotentials in Übereinstimmung mit den herrschenden sozialen Schichten wurde in Frage gestellt. Erst dadurch aber, daß "Bildung im Erwachsenenalter" nicht nur eine anthropologisch akzeptierte Größe, sondern eine ökonomisch-technische Notwendigkeit wurde, konnte sie sich letztlich gesellschaftlich ihren Platz behaupten.

Für uns ist aus dem bisher Gesagten nur soviel wichtig: Die heutige Form der Erwachsenenbildung als Praxis und Forschungsdisziplin ist aufgrund eines langen politischen Durchsetzungsprozesses entstanden. Sie mußte und muß deshalb als politisches Handeln erscheinen. Das wissenschaftliche Fundament der Weiterbildung lieferten in den vorangegangenen Jahrzehnten die Sozialwissenschaften. Pädagogische Forschung hatte hier noch keinen Platz. Pädagogisches Planungshandeln bewegte sich im Programmatisch-Institutionellen und war dadurch mehr auf politische Argumentation verwiesen, die sich aber mit der Zunahme entsprechender Forschungsergebnisse auch sozialwissenschaftlicher Begründungen bediente.

Didaktische Prinzipien mit normativem Charakter, die demokratisches Handeln in die Lernarbeit mit Erwachsenen umsetzen und an die soziale Lage und deren subjektive Selbstausslegung durch die Teilnehmer anknüpfen wollten, verbreiteten sich in den 70er Jahren und waren erste erwachsenenpädagogische Auslegungen der Tätigkeit. Prinzipien wie Teilnehmerpartizipation, Teilnehmerorientierung (Breloer/Dauber/Tietgens 1980), Didaktik als Selbstwahl (Raapke) oder z.B. die methodische Wendung sozialwissenschaftlich-politischer Analysen wie im exemplarischen Lernen (Negt) sind dafür einige Belege. Hinzu kamen sozialpsychologische Analysen, die sich intensiver mit dem Lehren und Lernen von Erwachsenen beschäftigten (Tietgens/Weinberg 1971).

An der Rezeption sozialwissenschaftlicher Forschung für den politischen Institutionalisierungsprozeß der Weiterbildung läßt sich die Wirksamkeit eines empirischen Wissenspotentials belegen. Der Institutionalisierung galt das vorrangige Interesse, sie sollte und konnte ein Stück relative Unabhängigkeit geben, um sich mit den eigentlichen erwachsenenpädagogischen Aufgaben der Planung, Vermittlung und Aneignung zu beschäftigen. An diesem Punkt stehen wir auch noch gegenwärtig, und hier setzt unser Interesse an einer spezifisch pädagogischen empirischen Weiterarbeit an.

Die Erwachsenenbildung kann inzwischen auf eine differenzierte Begrifflichkeit, was die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Prinzipien betrifft, zurückgreifen. Im Planungshandeln finden diese Prinzipien Anwendung. Sie bleiben aber normativ und sind keine beschreibenden Begriffe. Empirische erwachsenenpädagogische Forschung sollte den Wegen der pädagogischen Realisierung dieser Prinzipien nachgehen, um zu einer Differenzierung der Begrifflichkeit beizutragen, die die pädagogische Wirklichkeit beschreibbar macht. Ein solches Vorgehen verhindert, daß die normative pädagogische Terminologie erstarrt und zunehmend Leerformelcharakter annimmt. Allerdings ist dabei ein

derzeit ernstes Problem für die Erwachsenenbildung zu beachten: die politischen Übergriffe, die sie zur vermeintlichen Lösung kurzfristiger sozialpolitischer Aufgaben mißbrauchen, z.B. in der Bildungsarbeit mit Arbeitslosen. Dieses sind neue Formen einer politischen Instrumentalisierung. Gesellschaftliche Partialprobleme, die nicht über Bildung lösbar sind, werden an die Bildung abgegeben und damit individualisiert.

Wenn diese Anforderungen nicht durch qualitative professionelle Auslegung des Leistbaren und Vertretbaren gegenüber den Teilnehmern bzw. Adressaten der Institutionen gefiltert werden, schützen auch Institutionalisierung und Professionalisierung nicht vor Mißbrauch. Es sind eigene professionsinterne Standards notwendig, die eine professionelle Ethik und ein Wissen über das Lernen und den Nutzen von Lernangeboten für bestimmte Zielgruppen bereitstellen. Kriterien zur Erarbeitung von Standards erwachsenenpädagogischen Handelns sind aber nur zu entwickeln, wenn mehr Wissen über die Möglichkeiten der Praxis vorhanden ist. Hier kommt den erwachsenenpädagogischen Realanalysen eine gesellschaftskritische Funktion zu, die gleichzeitig das pädagogische Wissen erweitern hilft.

Insgesamt braucht die Erwachsenenbildung mehr theoretisches und empirisches Wissen über ihre Praxis, und sie benötigt Rahmenbedingungen (z.B. Fortbildung), um dieses Wissen diskutieren zu können. Dies ermöglicht selbstkritische Revisionen und ein selbstbewußtes Vertreten von Ansprüchen nach außen. Die gegenwärtige Weiterbildungsdiskussion in den einzelnen Verbänden lebt immer noch aus der Tradition ihres historisch-politischen Entwicklungsprozesses und diskutiert vor allen Dingen den äußeren politischen Legitimationsdruck, so daß eine kritisch konstruktive Analyse der konkreten Bildungsarbeit selbst gar nicht in den Blick gerät. Die Verteidigung der Institutionalisierung und des autonomen Planungshandelns nach außen und die mühsame Bewahrung des Erreichten verhindern eine Besinnung auf die innere pädagogische Arbeit. Wenn dann Anerkennung und Unterstützung von politischen Instanzen ausbleiben, gilt auch die mikrodidaktische Arbeit als verloren.

Zu 3) Das Theorie-Praxis-Verhältnis der Erziehungswissenschaften und ihre Forschungsabstinenz

Da es in der Erwachsenenbildung keine entwickelte Tradition für die Begründung erwachsenenpädagogischer Realanalysen gibt, muß man sich fragen, ob die Erziehungswissenschaft eine Möglichkeit bietet, Ansätze pädagogischen Forschens zu adaptieren. Dies ist aber nicht so ohne weiteres möglich. Es gibt zwar eine Reihe von empirisch-statistischen Untersuchungen mit einem hohen Generalisierungsanspruch unter Aufarbeitung der amerikanischen Unterrichtsforschungstradition. Ihre Ergebnisse bezüglich des Lehrstils, des Methodeneinsatzes, der Leistungsvergleiche von Schulsystemen werden allgemein als nur begrenzt verwertbar bezeichnet. Schlutz (1979) hat sogar diese Ansätze für die Erwachsenenbildung als einen Mißerfolg bezeichnet.

Mit den Evaluations- und Handlungsforschungsansätzen zur Begleitung der Bildungsreformmodelle in den 70er Jahren war empirische Forschung Ergebnis eines innovierenden Anstoßes von außen. Heftig umstritten, verbrauchten sich diese in einem abgehobenen Methodenstreit: Forschung sollte hier explizit zum Handlungsträger von Reformen werden. Das Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm (BUVEP) der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung, Heidelberg, als ein Beispiel aus der Erwachsenenbildung macht hier in jeder Hinsicht eine Ausnahme. Heinze (1987) ist sich in seiner jüngsten Veröffentlichung mit anderen Handlungsforschern seiner Zeit inzwischen darin einig, daß es eine strukturelle Schwäche in den Publikationen über Handlungsforschung gab und der Diskursansatz mit den Betroffenen im Praxisfeld idealisiert wurde (S. 37 ff).

Gegenwärtig wären für die Erwachsenenbildung Erziehungswissenschaftler interessant, die sich in ihrer Auseinandersetzung auf das disziplininterne Problem konzentrieren, wie Pädagogik als normsetzende Disziplin für pädagogisches Handeln sich mit der möglicherweise kontrastierenden Erziehungs- oder Schulwirklichkeit auseinandersetzt.

Erziehungswissenschaft als Pädagogik ist eine Handlungswissenschaft. Sie soll etwas bewirken,

bezwecken, sie ist auf ein Praxisfeld bezogen. Sie unterstellt wie andere Humanwissenschaften die Erziehungs- und Bildungsbedürftigkeit des nicht durch Instinkte überlebensfähig gehaltenen Menschen. Ein Kern wissenschaftlichen pädagogischen Arbeitens ist der Diskurs über Bildungs- und Erziehungskonzepte. Dazu kann auf die pädagogischen Klassiker zurückgegriffen werden. So z.B. auf Herbart:

"Das Vermögen der Erziehung darf nicht für größer, aber auch nicht für kleiner gehalten werden, als es ist. Der Erzieher soll versuchen, wieviel er zu erreichen imstande sey. Aber stets sich darauf gefaßt halten, durch Beobachtung des Erfolges auf die Grenzen vernünftiger Versuche zurückgewiesen zu werden. Damit er nichts versäume, nun er das Ganze der praktischen Ideenlehre vor Augen habe. Damit er die Beobachtungen verstehe und richtig auslege, muß ihm die Psychologie stets gegenwärtig seyn" (Herbart 1902, S. 70).

Auch in seinen Auseinandersetzungen mit Fichte finden sich entsprechende Stellen:

"Aber den Idealismus charakterisiert das Verkennen des psychologischen Mechanismus. Wenn er ihn nur nicht sieht, dann meint er, sei der deshalb auch nicht vorhanden. Er konstruiert aus der Idee; wie die Wirklichkeit dazu passe, das fragt er nicht eher als dies das wirkliche ihm feindlich entgegentritt. Dann werden lange Reden über Sinnhaftigkeit gehalten und hinter der Rhetorik verbirgt sich die Unwissenheit" (a.a.O., S. 12).

Ich gehe davon aus, daß langfristig Ansehen, Sicherheit und kreative Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung davon abhängen, wie konsequent die Professionsvertreter die Lernarbeit und die Bildung als Gegenstand von Forschung und Reflexion betrachten.

Vorläufige Zusammenfassung

1. Das geringe empirische Interesse an pädagogischen Handlungsfeldern hat historische Gründe, die nicht durch alternative Willensentscheidungen zu verändern sind. Uns interessiert besonders die Erwachsenenbildung, die zwar den Erziehungswissenschaften zugeordnet, aber auch, bedingt durch ihren spezifischen Vergesellschaftungsprozeß, interdisziplinär begründet ist.
2. Auf drei Gründe der Vernachlässigung empirischer Realanalysen sind wir eingegangen; sie sind von unterschiedlicher Tragweite:
 - 2.1 *Bezogen auf das Praxisfeld gilt:*
Erwachsenenpädagogen in der Praxis haben die Sorge, daß die relativ junge Institution in Frage gestellt oder diskriminiert werden könnte.
 - 2.2 *Bezogen auf die historische Entwicklung der Disziplin gilt:*
Der bisherige Institutionalisierungsprozeß der Erwachsenenbildung als politischer Durchsetzungsprozeß, gestützt auf sozialwissenschaftliche Forschung, läßt nachgeordnet empirisch-pädagogische Forschungsinteressen entstehen.
 - 2.3 *Bezogen auf die wissenschaftliche Disziplin, der Erwachsenenbildung zugeordnet ist, gilt:*
Empirischen Forschungsinteressen stehen in der systematischen Pädagogik in Relation zur Auslegung des Theorie-Praxis-Verhältnisses.
3. Die wichtigsten Thesen im Zusammenhang mit den genannten Gründen sind:
 - 3.1 WissenschaftlerInnen, die sich mit ihrem Forschungsinteresse in ein komplexes Feld mit vielfältigen Kommunikationsstrukturen und Abhängigkeitsverhältnissen begeben, müssen eine genaue Kenntnis der Strukturen und hohe Empathie besitzen, um vertrauenswürdig zu werden. Sie benötigen für den Forschungsprozeß selber eine Autonomie, die sich nur dem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse verpflichtet fühlt, ohne in den Alltag erwachsenenpädagogischen Handelns einzugreifen.
 - 3.2 Erwachsenenbildung ist nicht als wissenschaftliche Disziplin aus neuen Forschungsergebnissen anderer Disziplinen erwachsen, sondern entstand aufgrund besonderer Aufgaben im gesellschaftlichen Demokratisierungsprozeß des letzten Jahrhunderts. Sie wurde zwar auch zur Kalmierung

und Integration von fortschrittlichen Bewegungen verwendet; ihre gesellschaftliche Anerkennung als Verfechterin berechtigter Anliegen aller sozialen Schichten hat sie aber reformerischen Kräften zu verdanken. Den Institutionalisierungsprozeß unterstützt haben in den letzten Jahrzehnten vor allen Dingen sozialwissenschaftliche Untersuchungen. Um die pädagogische Qualität der Arbeit zu stabilisieren, bedarf es in der Zukunft aber vor allem pädagogischer Realanalysen.

- 3.3 Die Erziehungswissenschaft/Pädagogik hat der empirischen Analyse der Erziehungswirklichkeit immer dann einen Platz zugewiesen, wenn das Schulsystem im Zuge gesellschaftlicher Demokratisierungen reformiert wurde. Einen dominanten Platz im pädagogischen Denken nimmt aber eher der normative Diskurs über pädagogische Konzepte und Prinzipien ein. Die Vermischung erziehungswissenschaftlicher Praxis und Theorienbildung macht sich dadurch auch in einem hohen Maße von politischer Unterstützung abhängig, wie die aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussionen zeigen. Die geringe empirische Neugier gegenüber den Realisierungsformen didaktischer Prinzipien bleibt erklärungsbedürftig. Hoffnung machen Erziehungswissenschaftler, die nicht ihre Disziplin in Frage stellen, sondern sich genau diesem Konflikt zwischen normativem Diskurs und empirischem Befragen der Realität stellen.

Zur Begründung erwachsenenpädagogischer Realanalysen

Erwachsenenpädagogischen Realanalysen der Bildungsarbeit – anders formuliert: Lernforschung über didaktisches Handeln – geht es darum, die Lernwirklichkeit darzustellen und damit für Kommunikation zugänglich zu machen und ihr nicht allein normativ gegenüberzutreten.

Empirische Forschung sucht nach Reaktionen unter bestimmten Bedingungen. Wo sie nicht experimentellen Charakter hat, will sie die Praxis begleiten, den inneren Mechanismus erforschen. Sie zielt auf Wahrheitsfindung, um besser zu verstehen. Die entsprechenden Theorien konstruieren Zusammenhänge, entwerfen gedankliche Möglichkeiten. Dabei ist Theorie auf Empirie oder Praxis angewiesen. Die Praxis ist die materielle Substanz, aus der die Theorie Realität erklären oder aufgrund von Analysen Wirklichkeit mitgestalten will. Schleiermacher sagt es so: "Die Praxis ist der Theorie immer vorgängig, die Praxis ist unabhängig von der Theorie. Die Praxis wird mit der Theorie eine bewußtere" (Schleiermacher 1957, S. 11).

Realitäts- und Wirklichkeitsbegriff werden immer parallel benutzt, obwohl der Realitätsbegriff eine sehr viel statischere Auslegung hat. Er meint das Unabänderliche, das Vorfindliche, während der Wirklichkeitsbegriff mehr Dynamik hat, mehr erzeugende Realität meint, also weniger affirmativ die Zustände betrachtet. Damit trägt der Wirklichkeitsbegriff auch die Bedeutung von Veränderbarkeit in sich.

In unseren Wirklichkeitsanalysen (vgl. Gieseke 1985) fragen wir also nicht danach: Was sollte sein, welche Ansprüche sind an eine Bildungsarbeit mit Erwachsenen zu stellen, sondern: Wie realisieren sich bestimmte Konzepte? Damit sind sowohl normative didaktische Prinzipien und bildungspolitische Konzepte als auch die gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse zwischen den verschiedenen Institutionen und Personen gemeint, die nötig sind, bis ein Kurs in der Erwachsenenbildung zustande kommt. Man kann dabei von makrodidaktischem Handeln sprechen. Ein weiteres Feld, aber nicht davon unabhängig, ist das mikrodidaktische Handeln, also der Unterricht, das Lehren und Lernen im Kurs, das mit Planungshandeln verknüpft ist, weil sich hier das Gedachte, Geplante, Antizipierte, vielleicht auch nur Tolerierte materialisiert. Nach unserer Theorie erwachsenenpädagogischen Handelns sollte sich Forschung auf dieses Zusammenspiel von makrodidaktischen Entscheidungen und mikrodidaktischen Realisierungen einlassen.

Erst im Zusammenspiel der Begründungen und Bedingungen beim Zustandekommen des Kurses werden die Wege zur Konkretisierung und Realisierung von Bildung als Produkt gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse von Bildung nachvollziehbar. Wir haben es mit einer komplexen Kommunikationsstruktur zu tun, in der Entscheidungen fallen, Macht ausgeübt wird, demokratische Spielregeln gelten, Spielräume gelassen werden. Entsprechend unterscheidet sich auch Didaktik- und Lernforschung in der Erwachsenenbildung von schulpädagogischer Unterrichtsforschung, was nicht bedeutet, daß sich nicht einige Bereiche für die Erwachsenenbildung adaptieren ließen. Immer wenn wir im

weiteren von empirischen Realanalysen oder didaktischer Lehr- und Lernforschung sprechen, konzentrieren wir uns genau auf diesen Zusammenhang der Konstituierung und Realisierung von Bildungsarbeit in Erwachsenenbildungsinstitutionen. Unser Begriff von erwachsenenpädagogischem Handeln umfaßt also nicht nur den unmittelbaren Lernprozeß im Kurs, sondern schließt alle Durchsetzungs- und Vorbereitungsabläufe zur Erarbeitung pädagogischer Konzepte, die Abwicklung sich wiederholender pädagogischer Praxis und die Realisierung im Kurs mit ein.

Deshalb sprechen wir von der 'Perspektivverschränkung' als gegenstandsangemessener methodischer Vorgehensweise. Es interessiert weniger der Querschnitt, sondern die Tiefenstruktur, das innere pädagogische Handlungsmuster, dem Exemplarität unterstellt wird. In Fallstudien versuchen wir, die Perspektivverschränkung gegenstandsadäquat zu entfalten. Jeder Fall hat zwar eigene, höchst individuelle Ausdrucksformen, aber an den spezifischen Umsetzungen wird gesellschaftlich institutionell Realisierbares transparent. Fallstudien suchen in ihrem ganzheitlichen Zugriff das Allgemeine im Besonderen. Wir können nur auf wenig Literatur über Fallstudienarbeit in der Pädagogik zurückgreifen, am interessantesten sind die Beiträge von Fischer (1982) und Brügelmann (1982 a).

Was meint nun aber Perspektivverschränkung genau? Dazu ein Beispiel aus unseren Forschungsprojekten:

Wenn man den erwachsenenpädagogischen Realisierungswegen von pädagogischen Prinzipien, z.B. dem erfahrungsorientierten Lernen in der Zielgruppenarbeit mit Frauen oder anderen Gruppen, nachgehen will, interessiert daran, wie der Kurs begründet wird, was Fachbereichsleiter und Institutsdirektoren unter erfahrungsorientiertem Lernen, unter Zielgruppenarbeit verstehen, welchen Stellenwert dieser Programmanteil einnimmt, welche Vorstellungen man über die Teilnehmer hat, ob es Probleme mit den finanzierenden Stellen gab. Dann interessiert, welche Sinnauslegungen, Definitionen, programmatischen Entwürfe die KursleiterInnen vornehmen, was die TeilnehmerInnen erwarten und wie wiederum die KursleiterInnen und TeilnehmerInnen den Kurs im Verlauf beurteilen. Konfrontiert wird dieser Sinnkonstituierungsprozeß, der parallel zur Realisierung des Bildungsangebotes läuft, mit einer Begleitung der Kurse selbst. Auf diesem Wege wurden die verschiedenen Perspektiven herausgearbeitet, die zum Zustandekommen des Kurses beigetragen haben und die den Realisierungsprozeß bestimmen. Wir haben z.B. durch Fallstudienarbeit mit einzelnen Kursen verschiedene Realisierungsformen erfahrungsorientierter Bildungsarbeit mit Zielgruppen identifiziert. Wenn solche Ergebnisse in die Diskussion über erfahrungsorientiertes Lernen zurückgeführt oder erneut eingebracht werden, muß zwangsläufig die pädagogische Diskussion über solche Prinzipien differenziert werden. Es kann dann nicht mehr darum gehen, pädagogisch normative oder politische Argumente auszutauschen, in denen Mutmaßungen darüber geäußert werden, was alles für oder gegen bestimmte Vorgehensweisen beim erfahrungsorientierten Lernen spricht. Über den erwachsenenpädagogischen Realisierungsprozeß kann nicht hinweggegangen werden, er wird zum Mittelpunkt.

Es sollte deutlich geworden sein, daß es uns nicht um die Entlarvung eines defizitären Aspekts der Praxis oder den verschleiern den Charakter einer Theorie geht. Durch eine differenziertere Innenwahrnehmung des pädagogischen Feldes verbreitet sich die professionsinterne Argumentationsbasis. Das Beratungs- und Widerstandspotential gerade auch gegen politische Instrumentalisierungen wächst.